

# Infancia y Aprendizaje

## Journal for the Study of Education and Development

ISSN: 0210-3702 (Print) 1578-4126 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/riya20>

## Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación

Javier Onrubia & José-Ramón Lago

To cite this article: Javier Onrubia & José-Ramón Lago (2008) Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación, *Infancia y Aprendizaje*, 31:3, 363-383, DOI: [10.1174/021037008785702929](https://doi.org/10.1174/021037008785702929)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037008785702929>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal 



Article views: 93



Citing articles: 1 View citing articles 

# **Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación**

JAVIER ONRUBIA Y JOSÉ-RAMÓN LAGO

*Universidad de Barcelona; Universidad de Vic*



## **Resumen**

*El trabajo pretende analizar la incidencia de un proceso de asesoramiento psicopedagógico en la práctica evaluativa en el aula de dos profesores de matemáticas de Educación Secundaria Obligatoria. Mediante una metodología de estudio de caso, se analizaron las prácticas de evaluación de los dos profesores antes y después del proceso de asesoramiento, así como el desarrollo de dicho proceso. Se elaboró una pauta de análisis de las prácticas evaluativas de los profesores antes y después del asesoramiento. También se elaboró un modelo de análisis del proceso de asesoramiento, que contempla tres niveles: (i) las fases y procedimientos básicos realizados a lo largo del proceso; (ii) las tareas de asesoramiento desarrolladas conjuntamente por asesor y profesores; (iii) los recursos discursivos utilizados por el asesor. Los profesores mostraron mejoras en los programas evaluativos y las decisiones acreditativas, especialmente en aquellos aspectos trabajados mediante el conjunto de fases, procedimientos y tareas especificados en el modelo elaborado.*

**Palabras clave:** Asesoramiento psicopedagógico, evaluación, mejora de la enseñanza, enseñanza de las matemáticas.

## **Psychoeducational consultation for improving assessment practices**

### **Abstract**

*The aim of this research study is to analyse how psychoeducational consultation can improve assessment practices in the classroom. Following a case-study strategy, we analysed the assessment practices of two Compulsory Secondary Education (students age 12-16) Mathematics teachers, and the consultation process developed with these teachers. The assessment practices of the two teachers were observed and analysed before and after the consultation process. Specific dimensions and categories were elaborated for the analysis of assessment practices. A theory-grounded model was also developed to analyse the consultation process. This model includes three different levels of analysis: (i) the phases and basic procedures of the consultation process; (ii) the consultation tasks jointly developed by the teachers and the consultant along the consultation process (iii) the discursive strategies used by the consultant within the process. The consultation process improved successfully those aspects of the teachers' formative and summative assessment practices predicted by the proposed model of the consultation process.*

**Keywords:** Educational consultation, assessment, instructional improvement, mathematics teaching and learning.

*Correspondencia con los autores:* Javier Onrubia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Campus Mundet. Paseo Valle Hebrón, 171. 08035 Barcelona. Tel.: 93 312 58 26. Fax: 93 402 13 68. E-mail: javier.onrubia@ub.edu  
José Ramón Lago. Departament de Psicologia. Universitat de Vic. Facultat d'Educació. Sagrada Família, 7. 08500 Vic. Tel.: 93 886 61 64. Fax: 93 889 1063. E-mail: jramon.lago@uvic.cat

El trabajo que presentamos, de carácter exploratorio, pretende estudiar la incidencia de un proceso de asesoramiento psicopedagógico en la mejora de las prácticas evaluativas de dos profesores de matemáticas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello, propone un triple análisis: el análisis de las prácticas evaluativas y acreditativas realizadas por los profesores en sendos créditos comunes del área de matemáticas correspondientes a 2º y 4º curso de ESO antes de participar en el asesoramiento, el análisis del proceso mismo de asesoramiento, y el análisis de las prácticas evaluativas y acreditativas de los profesores en los mismos créditos después del asesoramiento. Pretendemos, en concreto, tratar de encontrar relaciones entre determinadas características del proceso de asesoramiento, en particular la manera en que asesor y profesores organizan y estructuran conjuntamente su actividad a lo largo de dicho proceso, y aquellos aspectos de la práctica evaluativa y acreditativa de los profesores que experimentan mejoras (o que no lo hacen) después del asesoramiento. Ello puede permitirnos identificar algunas claves, eventualmente generalizables a otros procesos de asesoramiento, que nos ayuden a comprender mediante qué procesos y mecanismos el asesor psicopedagógico consigue (cuando lo consigue) ayudar de manera eficaz a los profesores a mejorar su práctica concreta en el aula.

Nuestra caracterización de los procesos de asesoramiento psicopedagógico se ubica, globalmente, en lo que se ha venido en llamar un “modelo educacional constructivista” de asesoramiento (de la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998). En este modelo, la intervención del asesor tiene un carácter contextual, extensivo, global e interno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el asesor interviene de manera colaborativa y en diálogo constante con los profesores, con una finalidad esencialmente preventiva y enriquecedora, y considerando las distintas relaciones e interacciones entre los diferentes agentes, subsistemas y sistemas que definen la práctica educativa. Tener en cuenta las representaciones del profesorado sobre la práctica educativa, orientar la intervención a la modificación y mejora de esas representaciones para facilitar la mejora de la práctica, proporcionar ayudas diversas que favorezcan un proceso de desequilibrio y reequilibrio a propósito de esas representaciones, asegurar la significatividad y el sentido de las actividades y tareas de asesoramiento y de los cambios que se promueven, y ayudar a crear “zonas de desarrollo próximo” en la intervención con los profesores que favorezcan la construcción progresiva de significados compartidos son algunos de los principios básicos de la actuación asesora en este modelo.

Partiendo de este modelo, nuestro trabajo se centra en el análisis de lo que García y Sánchez (2007) denominan “el conocimiento procedimental de los asesores”, es decir, en el análisis de la actuación real que llevan a cabo cuando desarrollan un proceso de asesoramiento, enlazando en este sentido con trabajos como los realizados por García, Rosales y Sánchez (2003) o Sánchez (2000). Como señalan García y Sánchez (2007), la actuación de los asesores, lo que efectivamente hacen, ha sido, en los trabajos realizados en el ámbito, menos explorado que otras variables relacionadas con el asesoramiento, como lo que los asesores dicen o lo que los asesores piensan (el conocimiento explícito que poseen o sus teorías implícitas). A este respecto, compartimos su apreciación de que “sin negar la importancia de acceder a los saberes explícitos de los asesores, pensamos que la comprensión de su labor resultaría insuficiente si no contáramos también con datos como los proporcionados por la observación de sus interacciones” (García y Sánchez, 2007, p. 519). Entendemos, en efecto, que el análisis de la actuación real de los asesores en procesos reales de asesoramiento es una vía insustituible, junto a otras, en la construcción de un corpus de conocimiento amplio y fundamentado que nos permita comprender, y aspirar a optimizar, los procesos

de asesoramiento psicopedagógico. En coherencia con este foco de análisis, y como detallaremos al presentar la metodología de la investigación, hemos adoptado una aproximación observacional, y hemos optado por un diseño de carácter longitudinal, que permite observar y analizar el desarrollo en el tiempo de un proceso completo de asesoramiento.

En este marco, nuestra propuesta es que el análisis de un proceso de asesoramiento dirigido a la mejora de las prácticas evaluativas del profesorado debe contemplar tres planos distintos aunque interrelacionados. La pertinencia de considerar distintos niveles de análisis en este tipo de procesos de asesoramiento ha sido apuntada o puesta de manifiesto en los resultados y propuestas de diversos autores en este ámbito (Le Fevre y Richardson, 2002; Schiffter y Lester, 2002; William, Lee, Harrison y Black, 2004), si bien a menudo en términos más genéricos y programáticos que concretos y detallados. El primero de los niveles que proponemos es de carácter general, y afecta a la organización global del proceso de asesoramiento y al conjunto de etapas o fases por las que atravesia. Este plano de análisis permitiría valorar hasta qué punto y de qué formas la estructura global del proceso de asesoramiento se apoya en el análisis y reflexión conjuntas entre asesor y profesores sobre la práctica docente real que llevan a cabo estos últimos y las dificultades que encuentran en ella, y promueve una definición auténticamente compartida entre asesor y profesores de los objetivos y contenidos del asesoramiento. El segundo plano de análisis, más específico que el anterior, tiene que ver con determinadas actividades o tareas que, con cierto carácter cíclico, se van desarrollando a lo largo del asesoramiento. Su análisis permitiría saber si, a lo largo del proceso, y mediante la organización y desarrollo de las sesiones de asesoramiento, el asesor va asegurando la significatividad y el sentido del contenido y de la tarea del asesoramiento, proponiendo retos abordables, favoreciendo la implicación en la tarea y la progresión hacia la autonomía, y ofreciendo ayudas ajustadas que permitan incrementar progresivamente la disposición y competencias de los profesores. El tercer plano de análisis, el más específico, corresponde a los intercambios que, alrededor de cualquier toma de decisiones, se suceden, a lo largo de una sesión, entre asesor y profesores. Este plano se vincula directamente con las estrategias y recursos discursivos empleados por los participantes, y puede permitir observar cómo estas estrategias contribuyen a asegurar la participación de todos los implicados, la definición y comprensión compartida de las diferentes situaciones y su contextualización, o la regulación de las relaciones interpersonales entre los participantes. Tomando como punto de partida esta distinción, hemos elaborado un modelo para el análisis del proceso de asesoramiento objeto de nuestra investigación que contempla tres niveles: (i) el nivel de las fases y procedimientos básicos de asesoramiento; (ii) el nivel de las tareas de asesoramiento; y (iii) el nivel de los recursos discursivos empleados por el asesor.

Las fases se definen como etapas en el proceso de resolución conjunta de problemas que constituye el asesoramiento que se caracterizan por el desarrollo de determinados procedimientos básicos de asesoramiento –conjuntos de actuaciones de asesor y asesorados que se orientan a un objetivo inmediato común y que realizan una aportación específica al desarrollo de la fase y a la consecución de las finalidades de la misma–. La tabla I recoge las fases y procedimientos básicos de asesoramiento propuestos por el modelo. Las fases propuestas retoman y reformulan una secuencia que, para el desarrollo de procesos de asesoramiento para el análisis de la práctica mediante la observación, habíamos planteado en un trabajo anterior (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996), y se apoyan también en las propuestas de autores como Sánchez y Ochoa de Alda (1995), Guarro (2001) y Pérez Cabaní y Carretero (2003).

TABLA I

*Fases y procedimientos básicos de asesoramiento propuestos en el modelo de análisis del proceso de asesoramiento*

*Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento*

- 1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración
- 1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento
- 1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento
- 1.4. Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora

*Fase 2. Registro y análisis de las prácticas de los profesores y formulación de propuestas de mejora*

- 2.1. Recogida y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos de asesoramiento
- 2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de asesoramiento
- 2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas de los profesores

*Fase 3. Diseño de las mejoras de las prácticas de los profesores*

- 3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora
- 3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora
- 3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir
- 3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir

*Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores*

- 4.1. Colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores
- 4.2. Evaluación del propio proceso de asesoramiento

Las tareas de asesoramiento, por su parte, son conjuntos de intervenciones de asesor y asesorados que se dirigen a asegurar la construcción conjunta tanto del contenido del asesoramiento como de la relación de colaboración entre los participantes en cada una de las fases del proceso. Así, mientras las fases y procedimientos básicos de asesoramiento se llevan a cabo de manera fundamentalmente secuencial, las tareas pueden ir repitiéndose en el interior de cada una de las fases; siguen, en este sentido, una lógica más cíclica que secuencial, si bien determinadas tareas pueden estar asociadas de forma prioritaria a determinadas fases. Proponemos analizar estas tareas desde dos perspectivas: como tareas de construcción de la colaboración entre los participantes y como tareas de construcción de los contenidos de asesoramiento propiamente dichos y de las mejoras que se pretende introducir en la práctica. La construcción de la colaboración se centra en la relación de asesoramiento, y se orienta prioritariamente a asegurar el carácter consensuado y acordado de las propuestas de mejora –por ejemplo, acordar las tareas a realizar; sintetizar y acordar opiniones y propuestas de los profesores; o presentar, discutir y acordar propuestas del asesor–. La construcción de las mejoras se centra en el contenido de asesoramiento propiamente dicho, y se orienta prioritariamente a tratar de diferentes maneras esos contenidos para definir y concretar las mejoras a introducir –por ejemplo, identificar experiencias o conocimientos previos sobre los contenidos de mejora; reflexionar sobre las dificultades al respecto que aparecen en la práctica; o definir y concretar cambios–. La tabla II recoge los tipos de tareas propuestos por el modelo. Esta distinción, por tanto, remite a dos tipos específicos de funciones que pueden cumplir las tareas, y no a dos conjuntos de tareas separados: una misma tarea, puede, y de hecho ello resulta habitual, servir a la vez para construir la colaboración y para construir la mejora. La consideración de estas dos dimensiones de análisis de las tareas se apoya, además de en los principios generales del modelo educacional constructi-

vista de asesoramiento, en trabajos como los de Porlán y Rivero (1998) y Ainscow, Bereford, Harris, Hopkins y West (2001).

TABLA II

*Tareas de asesoramiento propuestas en el modelo de análisis del proceso de asesoramiento*

---

*1. Tareas de construcción de la colaboración*

---

- 1.1. Tareas de acuerdo sobre las actividades del asesoramiento
  - 1.2. Tareas de recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores, y de elaboración de acuerdos a partir de las mismas
  - 1.3. Tareas de presentación y análisis de propuestas por el asesor, y de elaboración de acuerdos a partir de las mismas
  - 1.4. Tareas de elaboración de acuerdos generales sobre introducción de las mejoras
  - 1.5. Tareas de análisis de dificultades y de elaboración a partir de ese análisis de acuerdos de concreción para la introducción de las mejoras
- 

*2. Tareas de construcción del contenido de mejora*

---

2. 1. Tareas de identificación de la situación previa
  2. 2. Tareas de formulación del problema y los contenidos de asesoramiento
  2. 3. Tareas de reflexión sobre la propia práctica
  2. 4. Tareas de definición y concreción de contenidos de mejora
  2. 5. Tareas de síntesis y re-situación de las mejoras
- 

En cuanto a los recursos discursivos, el modelo propone centrarse en el análisis de nueve recursos discursivos del asesor (presentar un problema, señalar una tarea a realizar, solicitar información, aportar información complementaria, aceptar o confirmar, argumentar desde la reflexión sobre la práctica, conceptualizar, formular síntesis o conclusiones). Esta propuesta se apoya, por un lado, en la revisión de recursos y estrategias discursivas utilizadas por los profesores en el ejercicio de la influencia educativa realizada por Coll (2001) y, por otro, en los trabajos de análisis del discurso de los asesores realizados por Sánchez y sus colaboradores (García, Rosales y Sánchez, 2003; Sánchez, 2000; Sánchez y Ochoa de Alda, 1995).

En lo relativo a las prácticas evaluativas y acreditativas de los profesores, el análisis que proponemos se apoya en una manera de entender la evaluación coherente con una perspectiva constructivista sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con este planteamiento (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Coll y Martín, 1996), la evaluación constituye un ingrediente fundamental de las prácticas educativas escolares, necesariamente integrado en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, que permite valorar las adquisiciones o aprendizajes realizados por los alumnos como consecuencia de su participación en ese proceso, hacer públicos los resultados de esa valoración, y tomar decisiones a partir de la misma. Esta toma de decisiones puede orientarse en un doble sentido, dando así lugar a dos funciones básicas de las prácticas evaluativas. Por un lado, puede ponerse al servicio de la toma de decisiones de naturaleza fundamentalmente pedagógica o didáctica, dando lugar a actuaciones de regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo por profesores y alumnos, con el objetivo de mejorar su eficacia. Por otro lado, puede ponerse al servicio de la toma de decisiones de naturaleza fundamentalmente social, dando lugar a actuaciones centradas en la acreditación (o no) de que los alumnos han adquirido las competencias y aprendizajes necesarios para desarrollar una cierta actividad o acceder con garantías de aprovechamiento a determinados procesos posteriores de formación.

Diversos autores han señalado, de forma general y en el ámbito concreto de la enseñanza de las matemáticas, las tensiones y contradicciones que estas dos funciones de la evaluación pueden mantener, y las repercusiones para la práctica evaluativa que supone primar una u otra (Harlen, 2004; William y Black, 1996; Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991). Otorgar primacía a la función social y acreditativa de la evaluación conlleva separar las actividades y tareas de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre los que pretenden informar, dando lugar a actividades de evaluación puntuales, normalmente al término del proceso de enseñanza y aprendizaje de referencia, y centradas típicamente en la medición cuantitativa del aprendizaje realizado por los alumnos hasta ese momento. Priorizar la función pedagógica y reguladora de la evaluación comporta, en cambio, vincular la evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje –tanto en el tiempo como en el tipo de actividades empleadas para evaluar–, y llevar a cabo, típicamente, una valoración cualitativa, multidimensional y dinámica de lo aprendido por los alumnos. A este respecto, una perspectiva constructivista sobre la evaluación apoya claramente la idea de que, muy especialmente en la enseñanza obligatoria, la función pedagógica y reguladora debería constituir el eje de las prácticas evaluativas, y se plantea la necesidad de mejorar en esa línea dichas prácticas, aumentando la coherencia y continuidad entre, por un lado, los “programas evaluativos” y las “situaciones o actividades de evaluación” desarrollados por los profesores (Coll *et al.*, 2000) y, por otro, las decisiones acreditativas que éstos toman en el marco de esos programas y situaciones. En este contexto, el asesoramiento psicopedagógico aparece como un instrumento útil para ayudar a transformar, en una dirección pedagógica y reguladora, adaptativa e inclusiva, las prácticas de evaluación del profesorado.

La hipótesis principal que, siempre desde su carácter exploratorio, preside nuestro estudio es que la modificación de las prácticas evaluativas del profesorado después del proceso de asesoramiento estará relacionada con la manera en que se hayan llevado a cabo a lo largo del mismo las diversas fases, procedimientos básicos, tareas de asesoramiento y recursos discursivos propuestos por el modelo. En el presente artículo, nos limitaremos a presentar los resultados relativos a los dos primeros niveles de análisis del modelo propuesto, sin entrar, por razones de espacio, en los relativos a los recursos discursivos del asesor. De acuerdo con ello, los resultados que presentaremos tratarán específicamente de contrastar si aquellos aspectos de la práctica evaluativa de los profesores que, a lo largo del asesoramiento, se han trabajado siguiendo las distintas fases y procedimientos básicos recogidos en el modelo, y han sido objeto de las diversas tareas propuestas, muestran una mayor mejora después del asesoramiento que aquellos que no han seguido ese mismo tratamiento a lo largo del proceso de asesoramiento.

## Método

### *Participantes*

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo en un Instituto de Educación Secundaria (IES) situado en la localidad de Mataró (Barcelona). Los participantes en el asesoramiento fueron los miembros del Departamento de Matemáticas del IES, tres profesores y una profesora, y el asesor psicopedagógico, externo al centro. El análisis de las prácticas evaluativas antes y después del asesoramiento se centró en dos de los profesores, que eran los encargados de impartir, respectivamente, los créditos comunes del área en 2º y 4º curso de ESO –en la ordenación de la ESO en Catalunya en el momento de la recogida de datos, los contenidos de una asignatura en un curso o ciclo se agrupaban en módulos denominados créditos, que podían ser obligatorios (créditos comunes) u optativos (créditos variables)–. La elección

de los profesores se hizo por razón del curso que impartían, y los cursos elegidos lo fueron por la importancia en ellos de los procesos acreditativos (al ser los cursos que suponen, respectivamente, el final del primer ciclo de la etapa, y del segundo ciclo de la etapa y de la etapa misma), y por la posibilidad de que en estos cursos pudieran observarse de manera más explícita eventuales tensiones entre las funciones pedagógica y social de la evaluación. El asesor (el segundo autor de este artículo) llevaba tres años (desde la creación del centro) asesorando de manera ordinaria al IES como parte de su tarea como miembro del equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP) de la zona, tenía un buen conocimiento del centro y una buena relación con el profesorado. El proceso de asesoramiento objeto de la investigación se realizó con la intención específica de llevar a cabo el estudio, pero se enmarcaba en un trabajo en curso en el centro, con participación del asesor, dirigido a establecer criterios consensuados para la toma de decisiones acreditativas al final de la ESO. Los asesorados fueron informados de las líneas generales de la investigación, pero no de los objetivos o hipótesis específicas de la misma.

### *Procedimiento de recogida de datos*

El proceso de asesoramiento propiamente dicho constó de cinco sesiones de trabajo, de aproximadamente una hora de duración, y de periodicidad entre semanal y quincenal. Habitualmente, los profesores participantes debían realizar, entre sesión y sesión, determinadas tareas (lectura de documentos, aportación de materiales, respuesta escrita a preguntas...) relacionadas con lo trabajado en la sesión y/o de preparación de la sesión siguiente. La recogida de datos se realizó, de acuerdo con los objetivos del estudio, antes, durante y después del asesoramiento. El proceso general de recogida de datos y los instrumentos empleados se recogen en la tabla III.

TABLA III  
*Proceso e instrumentos de recogida de datos empleados en la investigación*

Antes del asesoramiento	Programas evaluativos del crédito común de 2º y del crédito común de 4º de ESO, y decisiones de acreditación incluidas en los programas	Entrevista semiestructurada con cada profesor, previa y posterior a la realización del crédito Recogida, para cada profesor, de las pruebas y materiales de evaluación de sus alumnos, corregidos para una muestra de seis alumnos
Asesoramiento	Proceso de asesoramiento	Registro audio, para cada profesor, mediante “pensamiento en voz alta”, de la toma de decisiones de acreditación del crédito para la muestra de seis alumnos
Después del asesoramiento	Programas evaluativos del crédito común de 2º y del crédito común de 4º de ESO realizados después del asesoramiento, y decisiones de acreditación incluidas en los programas	Registro audio de las sesiones de asesoramiento Recogida del material utilizado y/o producido por el asesor o los profesores durante las sesiones de asesoramiento

### *Procedimiento de análisis de datos*

El análisis de los datos recogidos supuso tres tareas distintas: (i) analizar los programas evaluativos, y las decisiones acreditativas incluidas en ellos, desarrollados por los profesores antes del proceso de asesoramiento; (ii) analizar los eventuales cambios y mejoras en los programas evaluativos, y las decisiones acreditativas incluidas en ellos, desarrollados por los profesores después del proceso de asesoramiento; y (iii) analizar el proceso de asesoramiento propiamente dicho.

Para el análisis de los programas evaluativos de los profesores previos al asesoramiento se diseñó una pauta que incluía 19 dimensiones, organizadas en tres grandes bloques: un bloque relativo a las finalidades de la evaluación y los elementos del proceso de aprendizaje que son objeto de evaluación, un bloque relativo a la organización de las situaciones o actividades de evaluación que forman parte del programa y un bloque relativo a las características de los diferentes tipos de segmentos que forman las situaciones o actividades de evaluación que forman parte del programa. Las dimensiones se apoyan en una concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación. La tabla IV recoge el conjunto de dimensiones incluidas en la pauta. Para cada dimensión, se concretó un conjunto de indicadores específicos que permitían operacionalizarla. La mayor o menor presencia de esos indicadores en las distintas situaciones o actividades de evaluación que formaban parte del programa evaluativo permitía, a su vez, delimitar el grado de presencia de la dimensión en la práctica evaluativa de los profesores. Así por ejemplo, en el caso de la dimensión 2, el grado de presencia de la dimensión se valoraba en función de si las situaciones y actividades de evaluación que formaban el programa evaluativo del profesor permitían recoger información sobre la distancia entre lo aprendido en la secuencia y lo que los alumnos sabían previamente, sobre el grado de organización y estructuración de lo aprendido, y sobre las relaciones de los contenidos aprendidos en la secuencia con otros contenidos; en la dimensión 11, el grado de presencia de la dimensión se valoraba en función de si los enunciados de las tareas que formaban parte de las situaciones/actividades de evaluación planteaban explícitamente que la tarea podía tener más de una solución, si exigían explícitamente seguir más de un proceso para resolverla, o si solicitaban la justificación o argumentación de la respuesta; y en la dimensión 17 el grado de presencia de la dimensión se valoraba en función de si se llevaban a cabo actividades conjuntas de corrección entre profesor y alumnos, si los criterios de corrección estaban formalizados y se presentaban explícitamente a los alumnos, y si dichos criterios se argumentaban y analizaban conjuntamente con los alumnos.

Para analizar los eventuales cambios y mejoras en los programas evaluativos y las decisiones acreditativas desarrollados por los profesores después del asesoramiento, se identificaron, en primer lugar, en las intervenciones de los participantes de las dos primeras sesiones del proceso, los problemas acordados por asesor y profesores como objeto del asesoramiento, y los “contenidos de mejora” establecidos para cada problema, es decir, los aspectos concretos de las prácticas evaluativas de los profesores sobre los que el asesoramiento pretendía promover cambios. Para la identificación de los contenidos de mejora, se seleccionaron en las transcripciones de las sesiones de asesoramiento todas las intervenciones de asesor y profesores en que se sugerían, proponían y finalmente acordaban contenidos para el asesoramiento, se etiquetaron los contenidos efectivamente acordados, y se pusieron en relación con las dimensiones de la pauta de evaluación, obteniendo como resultado un listado de las dimensiones de la pauta y de los contenidos o aspectos concretos (uno o más) de cada dimensión establecidos explícitamente por los participantes como objeto del asesoramiento.

TABLA IV

*Dimensiones de la Pauta de análisis de los programas evaluativos desarrollados por el profesorado antes del asesoramiento*

*Bloque I. Finalidades de la evaluación y elementos del proceso de aprendizaje que son objeto de evaluación*

1. Tipos de capacidades evaluadas
2. Tipos de contenidos evaluados
3. Evaluación de la significatividad del aprendizaje realizado por los alumnos
4. Evaluación del sentido que los alumnos atribuyen a lo aprendido
5. Evaluación de la funcionalidad del aprendizaje realizado por los alumnos
6. Evaluación de las dificultades de los alumnos para progresar en su aprendizaje
7. Evaluación del grado en que los alumnos asumen control y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje

*Bloque II. Características de las situaciones/actividades que forman el programa evaluativo, y de las tareas que forman parte de las situaciones/actividades*

8. Momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje en que se incluyen situaciones/actividades de evaluación
9. Relación entre las distintas actividades de evaluación que forman el programa evaluativo
10. Organización social del alumnado en las situaciones/actividades de evaluación
11. Grado de apertura de las tareas que forman parte de las situaciones/actividades de evaluación
12. Exigencia cognitiva de las tareas que forman parte de las situaciones/actividades de evaluación
13. Apoyos para la realización de las tareas que forman parte de las situaciones/actividades de evaluación
14. Medios de presentación de las tareas que forman parte de las situaciones/actividades de evaluación
15. Instrumentos y materiales requeridos para la ejecución de las tareas que forman parte de las situaciones/actividades de evaluación

*Bloque III. Características de los distintos tipos de segmentos que configuran las situaciones/actividades de evaluación*

16. Características de los segmentos preparatorios de las actividades/situaciones de evaluación
17. Características de los segmentos de corrección/calificación de las actividades/situaciones de evaluación
18. Características de los segmentos de comunicación/devolución de resultados de las actividades/situaciones de evaluación
19. Características de los segmentos de aprovechamiento de las actividades/situaciones de evaluación

Con la ayuda de la pauta de análisis de los programas evaluativos, se especificaron, para cada contenido de mejora, criterios operacionales para delimitar si se producían o no mejoras, y en qué grado, en ese aspecto de la práctica evaluativa de los profesores después del asesoramiento. Se distinguieron, en cada caso, cuatro niveles posibles de mejora: “Mejora Muy Significativa” (MMS); Mejora Significativa” (MS); “Mejora” (M); “No Mejora” (NM). En términos generales, el nivel de

mejora se determinó atendiendo al número de indicadores, elementos o componentes del contenido de mejora que cambian efectivamente en la práctica evaluativa de los profesores después del asesoramiento: si había una mayor presencia de uno de esos indicadores, elementos o componentes en el crédito post-asesoramiento, se consideró que había "Mejora" en ese contenido; si había una mayor presencia de dos de esos indicadores, elementos o componentes, se consideró que había "Mejora Significativa"; y si había una mayor presencia de tres o más de esos indicadores, elementos o componentes, se consideró que había "Mejora Muy Significativa". Así por ejemplo, para un contenido de mejora como "evaluar de manera más equilibrada los diferentes tipos de capacidades" (contenido de mejora 1.1.), los indicadores de mejora eran los distintos tipos de capacidades que no se evaluaban antes del asesoramiento y que sí lo hacían posteriormente. De acuerdo con ello, si después del asesoramiento se evaluaba un nuevo tipo de capacidades, no evaluada antes del asesoramiento, ello se consideró como una "Mejora"; si se evaluaban dos nuevos tipos de capacidades, como una "Mejora Significativa"; y tres o más nuevos tipos de capacidades, como una "Mejora Muy Significativa". De modo similar, para un contenido de mejora como "utilizar de manera formalizada instrumentos de registro del aprendizaje de contenidos actitudinales", se establecieron como indicadores o componentes del contenido de mejora la formalización de los contenidos a evaluar, la formalización de una escala de valoración de esos contenidos, y el uso del instrumento en distintas actividades de evaluación. De acuerdo con ello, la presencia en la práctica evaluativa de los profesores después del asesoramiento de uno de esos tres aspectos –no presente antes del asesoramiento– se consideró como una "Mejora"; la presencia de dos de ellos como una "Mejora Significativa", y de todos ellos como una "Mejora Muy Significativa". En todos los casos, por tanto, el objetivo de este momento del análisis es valorar el mayor o menor grado mejora para cada contenido de mejora después del asesoramiento, para poder poner en relación, eventualmente, ese mayor o menor grado de mejora con la manera en que se ha desarrollado el asesoramiento para ese contenido concreto. La tabla V muestra, a título ilustrativo, algunos ejemplos de determinación del nivel de mejora para tres de los contenidos de mejora identificados, a partir de los criterios y el procedimiento descritos.

El análisis del proceso de asesoramiento se llevó a cabo a partir del modelo y los niveles de análisis presentados en la Introducción. El análisis se inició, para cada sesión registrada, con la identificación de los "segmentos de asesoramiento" que la forman. La noción de "segmento de asesoramiento" se apoya en la noción de "segmento de interactividad", propuesta por Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) para el análisis de secuencias didácticas de enseñanza y aprendizaje, así como en los "fragmentos de asesoramiento" propuestos como unidad de análisis de procesos de asesoramiento por García *et al.* (2003). Un segmento de asesoramiento se define como una intervención o conjunto de intervenciones de uno o varios participantes alrededor de un contenido de mejora y de un determinado procedimiento básico y tarea de asesoramiento. De acuerdo con ello, se considera que hay un cambio de segmento de asesoramiento cuando se produce un cambio sustancial y detectable por el observador en los contenidos de mejora que se están tratando, o en alguno o algunos de los niveles de asesoramiento –procedimientos básicos, tareas– en que se opera. La identificación de los segmentos de asesoramiento permitió categorizar, para cada segmento, y de acuerdo con criterios operacionales específicos, el procedimiento básico de asesoramiento y las tareas de asesoramiento llevadas a cabo durante su desarrollo, así como delimitar los contenidos de mejora trabajados en el segmento. La aparición o no de los diversos procedimientos básicos de asesoramiento propios de una fase permitió, a su vez, delimitar la presencia, o no, de esa fase en el proceso de asesoramiento.

TABLA V

*Ejemplos de determinación del nivel de mejora en las prácticas evaluativas de uno de los profesores tras el proceso de asesoramiento en tres de los contenidos de mejora identificados*

Contenido de mejora	Actuación del profesor en el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento	Actuación del profesor en el programa evaluativo del crédito post-asesoramiento	Indicadores o elementos de la dimensión que cambian	Nivel de mejora
17.1.	Se realiza una valoración global de la participación y comportamiento del alumno al final del crédito	Se recogen observaciones de cinco contenidos actitudinales distintos, siguiendo una escala con dos grados, en dos momentos del crédito.	Formalización y precisión de los contenidos evaluados  Formalización y precisión de la escala de evaluación  Diversidad de momentos de evaluación	MMS
17.2.	Se realiza una valoración de conjunto de las actitudes, que se integra intuitivamente y sin formalización con la realizada para los restantes contenidos	Se realiza una valoración específica de cinco aspectos actitudinales, a partir de la cual se establece una valoración específica del aprendizaje de los contenidos actitudinales	Delimitación y concreción de los contenidos a evaluar  Existencia de una valoración formal del aprendizaje de los contenidos actitudinales	MS
1.1.	Se valoran capacidades de tipo cognitivo-lingüístico, de equilibrio personal y de inserción social	Se valoran, además, capacidades de relación interpersonal (trabajo en pequeño grupo)	Se evalúa un nuevo tipo de capacidad	M

Para el conjunto del análisis se siguió, de manera sistemática, un procedimiento de consenso entre jueces: dos codificadores independientes asignaban las diversas categorías a los datos y contrastaban los resultados, discutían los desacuerdos y los resolvían afinando los criterios operacionales correspondientes. En caso de desacuerdo persistente, un tercer codificador actuaba como juez, con el resultado, igualmente, de una mejora de los criterios operacionales a aplicar. El proceso se repetía de forma continuada hasta que los dos codificadores originales categorizaban el conjunto del corpus de manera coincidente.

El lector interesado en acceder con mayor detalle a los criterios y procedimientos de análisis empleados puede encontrarlos, junto con ejemplos adicionales de aplicación de los mismos, en Lago (2006).

## Resultados

Los principales resultados del análisis de las prácticas evaluativas y acreditativas de los dos profesores considerados antes del proceso de asesoramiento se sintetizan en la tabla VI. Como muestra la tabla, el grado de presencia de las distin-

tas dimensiones en los programas evaluativos de los profesores es, en conjunto, más bien bajo: en el caso del profesor de 2º, 12 de las 19 dimensiones analizadas muestran una presencia anecdótica o no tienen presencia, y en el caso del profesor de 4º ello ocurre en 15 de las 19 dimensiones. Para las decisiones acreditativas incluidas en los programas evaluativos, el grado de presencia de las dimensiones desciende aún más; en este caso, y para ambos profesores, la mayoría de las dimensiones (10 de 19 en el profesor de 2º, 13 de 19 en el de 4º) no muestran presencia. Globalmente, por tanto, se constata, antes del inicio del asesoramiento, una baja coherencia entre la práctica evaluativa y acreditativa de los profesores analizados y los principios de una perspectiva constructivista sobre la evaluación. El detalle de las dimensiones con mayor y menor presencia en ambos profesores permite señalar, además, que las dimensiones con menor presencia son, en los dos casos, las que forman parte del tercero de los bloques de la pauta.

TABLA VI

*Grado de presencia de las dimensiones consideradas en el análisis del programa evaluativo y las decisiones acreditativas de los dos profesores antes del proceso de asesoramiento*

	Profesor 2º ESO		Profesor 4º ESO	
	Programa evaluativo	Decisiones acreditativas	Programa evaluativo	Decisiones acreditativas
Presencia Total	3	0	0	0
Presencia Parcial	4	3	4	1
Presencia Anecdótica	9	6	12	5
Sin presencia	3	10	3	13

Por lo que hace referencia a las mejoras perseguidas en el proceso de asesoramiento, los participantes estructuran éste en torno a dos problemas, que se abordan sucesivamente: un primer problema relativo a la evaluación de las actitudes, el esfuerzo y la participación, y un segundo problema relativo a la evaluación de las actividades que se realizan con ayuda del profesor. Presentaremos en primer lugar con cierto detalle los resultados correspondientes al primer problema, que fue el que se desarrolló de manera más amplia en el asesoramiento, y sintetizaremos posteriormente de manera muy rápida los resultados del segundo problema. Los patrones de resultados en ambos problemas resultan, en cualquier caso, similares.

Para el primer problema, los participantes establecieron, de acuerdo con el análisis realizado, siete contenidos de mejora, que denominamos como sigue: evaluación equilibrada de las actitudes (1.1.); evaluación equilibrada de los tipos de contenido (2.1.); evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas (2.2.); evaluación de un mismo contenido en diversos momentos del proceso de aprendizaje (8.1.); evaluación de un mismo contenido con tareas que presentan diversas formas de organización social (10.1.); utilización de instrumentos más formalizados de registro del aprendizaje de contenidos actitudinales (17.1.); establecimiento de criterios de valoración explícitos de los contenidos actitudinales (17.2.). La numeración asignada a cada contenido de mejora indica la dimensión de la Pauta de análisis de los programas evaluativos a que remite, y si es el primer o segundo contenido de mejora vinculado a esa dimensión.

Los resultados relativos a las mejoras identificadas en las prácticas evaluativas y acreditativas de los dos profesores después del proceso de asesoramiento se presentan en la tabla VII. La lectura de la tabla permite extraer cuatro resultados generales. El primero es la constatación de que se producen mejoras en las prácticas evaluativas y acreditativas tras el proceso de asesoramiento: en el programa evaluativo, el profesor de 4º muestra mejoras en los siete contenidos de mejora trabajados en el asesoramiento, y el profesor de 2º en cinco de los siete, y lo mismo ocurre para las decisiones acreditativas. Así por ejemplo, el profesor de 4º especifica, después del asesoramiento, cinco contenidos actitudinales que serán objeto de evaluación –participación, interés en la tarea, trabajo autónomo, colaboración con los compañeros y respeto a las normas de clase–, y elabora una escala para valorarlos que aplica en dos momentos del crédito, extrayendo de las valoraciones una “nota de actitudes” para el crédito de acuerdo con un procedimiento pre-establecido; antes del asesoramiento, evaluaba la actitud una vez terminado el crédito, a partir de sus impresiones no formalizadas sobre la participación y el comportamiento de los alumnos. También a modo de ejemplo, el profesor de 2º crea después del asesoramiento una situación nueva de evaluación de actitudes a través del dossier de ejercicios de los alumnos que antes no empleaba. El segundo resultado que muestra la tabla es que el grado de mejora varía entre los distintos contenidos, siendo globalmente superior en los contenidos 17.1., 17.2., y 2.2. El tercero es que las mejoras son más intensas en el programa evaluativo (con cuatro de los siete contenidos de mejora mostrando mejoras significativas o muy significativas en alguno de los profesores) que en las decisiones acreditativas (en que las mejoras son siempre de grado simple). El cuarto y último es que, si bien los resultados de los dos profesores muestran elementos y patrones comunes, también reflejan diferencias, especialmente en cuanto a la intensidad de las mejoras alcanzadas.

TABLA VII  
*Mejoras en las prácticas evaluativas de los dos profesores analizados después del asesoramiento*

Contenido de Mejora	Mejoras Programa Evaluativo		Mejoras Decisiones Acreditativas	
	Prof. 2º	Prof. 4º	Prof. 2º	Prof. 4º
1.1.	NM	M	M	M
2.1.	M	M	M	M
2.2.	MS	MS	M	M
8.1.	M	MS	NM	M
10.1.	NM	M	NM	M
17.1.	MS	MMS	M	M
17.2.	MMS	MS	M	M

NM: No Mejora

M: Mejora

MS: Mejora Significativa

MMS: Mejora Muy Significativa

**TABLA VIII**  
*Número de segmentos de asesoramiento en los que se ha trabajado cada uno de los contenidos de mejora y procedimientos básicos de asesoramiento durante el problema I, y relación con el grado de mejora en los programas evaluativos de los profesores tras el asesoramiento*

<i>Procedimientos Básicos de Asesoramiento</i>								
<i>Conts. mejora</i>	<i>Mejora (p. 2º)</i>	<i>Mejora (p. 4º)</i>	<i>1.1</i>	<i>1.2</i>	<i>1.3</i>	<i>1.4</i>	<i>2.1</i>	<i>2.2</i>
1.1	NM	M			1 (1)			
2.1	M	M	1			(2)	1	(1)
2.2	MS	MS	3 (2)		2 (5)	1(1)	1	1
8.1	M	MS			(1)	(2)	1 (2)	4
10.1	NM	M	1			(1)	(1)	1(2)
17.1	MS	MMS	1 (1)		5	1 (1)	2	1
17.2	MMS	MS	4 (1)		3 (2)	(2)	1	(1)

Conts. mejora: Contenidos de mejora establecidos para el asesoramiento

Mejora (p. 2º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 2º tras el proceso de asesoramiento

Mejora (p. 4º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 4º tras el proceso de asesoramiento

Los números asignados a los procesos básicos de asesoramiento se corresponden con los desglosados en la Tabla I.

Nuestro siguiente bloque de resultados muestra los contenidos de asesoramiento que se trabajan a lo largo de las distintas fases, procedimientos y tareas de asesoramiento, y los pone en relación con las mejoras identificadas tras el asesoramiento en la práctica de los profesores. La tabla VIII muestra, a este respecto, el número de segmentos de asesoramiento en los que se ha trabajado cada uno de los contenidos de mejora y procedimientos básicos de asesoramiento durante el abordaje del problema I (en los casos en que el contenido se trabaja como contenido secundario del segmento las frecuencias se indican entre paréntesis) y muestra su relación con el grado de mejora en los programas evaluativos de los dos profesores. La tabla refleja claramente que los tres contenidos que presentan una mayor mejora después del asesoramiento son aquellos que se han trabajado como contenidos principales en un mayor número de segmentos a lo largo del asesoramiento, y en el desarrollo de prácticamente todos los procedimientos básicos de asesoramiento contemplados en el modelo de análisis.

Cuando agregamos los datos tomando como referencia las fases del proceso de asesoramiento consideradas en el modelo, los resultados se mantienen, coincidiendo los contenidos con mayor mejora con los que se trabajan con mayor intensidad y de manera más continuada a lo largo de las distintas fases (ver Tabla IX).

TABLA IX

*Número de segmentos de asesoramiento de cada fase en los que se han trabajado cada uno de los contenidos de mejora durante el problema I de asesoramiento, y relación con el grado de mejora en los programas evaluativos de los profesores tras el asesoramiento*

Conts. mejora	Fases del asesoramiento						
	Mejora (p. 2º)	Mejora (p. 4º)	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Total
1.1	NM	M	1 (1)		1		2 (1)
2.1	M	M	1 (2)	1(1)	1	1(1)	4 (4)
2.2	MS	MS	6 (8)	3 (1)	5(3)	2 (2)	16 (14)
8.1	M	MS	(3)	1(1)	2(4)	2	5 (8)
10.1	NM	M	1(1)	(1)			1 (2)
17.1	MS	MMS	7(2)	3 (1)	7(3)	1(2)	18 (8)
17.2	MMS	MS	7 (5)	2 (1)	3(1)	1(1)	13 (8)

Conts. mejora: Contenidos de mejora establecidos para el asesoramiento

Mejora (p. 2º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 2º tras el proceso de asesoramiento

Mejora (p. 4º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 4º tras el proceso de asesoramiento

Los resultados relativos a la relación entre tareas desarrolladas a lo largo del asesoramiento y mejora en las prácticas evaluativas de los profesores después del asesoramiento muestran características similares. Tanto en el caso de las tareas de construcción de colaboración como de las tareas de construcción de las mejoras, los contenidos de mejora con mayores cambios tras el proceso de asesoramiento son aquellos para los que, a lo largo del asesoramiento, se han llevado a cabo con mayor intensidad y regularidad, las distintas tareas propuestas en el modelo. Los datos se presentan en la tabla X.

TABLA X

Número de segmentos de asesoramiento en los que se han trabajado cada uno de los contenidos de mejora y tareas de asesoramiento durante el problema I de asesoramiento, y relación con el grado de mejora en los programas evaluativos de los profesores tras el asesoramiento

Conts. mejora	Mejora (p. 2º)	Mejora (p. 4º)	Tareas de construcción de la colaboración					Tareas de construcción de la mejora				
			1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
1.1	NM	M				2	(1)	1	(1)	2		
2.1	M	M		1 (2)	(2)	3 (1)		1	(2)	3(2)	(2)	1(1)
2.2	MS	MS	4	8 (5)	3 (2)	2 (6)	3 (2)	3(4)	4(7)	7(6)	6(5)	2(2)
8.1	M	MS	(1)	3 (1)	1 (3)	1(1)	1 (3)		(5)	3	2(6)	20
10.1	NM	M	1	1	(1)			1	1(1)			
17.1	MS	MMS	4 (1)	6 (4)	4 (1)	2 (3)	5 (1)	2(2)	9(3)	4(4)	9(3)	1(2)
17.2	MMS	MS	5	7 (2)	1 (3)	1 (3)	3	5(3)	6(4)	3(4)	3(3)	1

Conts. mejora: Contenidos de mejora establecidos para el asesoramiento

Mejora (p. 2º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 2º tras el proceso de asesoramiento

Mejora (p. 4º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 4º tras el proceso de asesoramiento

En cuanto al segundo problema, los participantes establecieron cinco contenidos de mejora: evaluación en más situaciones o tareas de las dificultades de los alumnos (6.1.); evaluación equilibrada de los tipos de contenido (2.1.); evaluación de un mismo contenido en situaciones o tareas con distintos modos de organización social (10.1.); evaluación de un mismo contenido con distintos apoyos (13.1.); utilización de instrumentos de registro más formalizados (17.1.); mejora de los criterios empleados para valorar el aprendizaje realizado por los alumnos (17.2.).

Los principales resultados obtenidos se recogen en las tablas XI y XII, que muestran, respectivamente y de manera paralela a las tablas VIII y X, la relación entre procedimientos de asesoramiento desarrollados y mejoras en la práctica evaluativa de los profesores después del asesoramiento, y la relación entre las tareas de asesoramiento desarrolladas y las mejoras en la práctica evaluativa de los profesores después del asesoramiento. Los resultados, en todos los casos, mantienen en conjunto las tendencias halladas en el Problema I.

## Discusión

Los resultados obtenidos deben interpretarse con cautela, dado el carácter exploratorio del estudio, la aproximación esencialmente cualitativa realizada y su condición de estudio de caso único. Con estas limitaciones, los resultados obtenidos apuntan en la dirección de la hipótesis central planteada para el estudio, aportando evidencia de una posible relación entre la mejora de las prácticas evaluativas de los profesores al final del asesoramiento y determinados aspectos de la manera en que se ha llevado a cabo dicho proceso. En concreto, los resultados muestran que aquellos aspectos de las prácticas evaluativas de los profesores objeto de asesoramiento que experimentan una mayor mejora tras el asesoramiento coinciden con aquellos para los que, a lo largo del proceso de asesoramiento, se han desarrollado con mayor intensidad y sistematicidad las distintas

Número de segmentos de asesoramiento en los que se ha trabajado cada uno de los contenidos de mejora y procedimientos básicos de asesoramiento durante el problema II, y relación con el grado de mejora en los programas evaluativos de los profesores tras el asesoramiento

Procedimientos Básicos de Asesoramiento								
Conts. mejora (p. 2º)	Mejora (p. 4º)	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3
6.1	MS	M	1 (2)	3 (2)	1 (1)			
10.1	M	NM	1 (1)	4 (1)	1 (1)	(1)		
13.1	M	M	1 (3)	2 (2)	1 (1)	(1)		
17.1	MS	M	3 (1)	2 (2)	2	1		
17.2	M	NM	3	1 (2)	2	(2)	(1)	
								5 (9)

Conts. mejora: Contenidos de mejora establecidos para el asesoramiento  
 Mejora (p. 2º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 2º tras el proceso de asesoramiento  
 Mejora (p. 4º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 4º tras el proceso de asesoramiento

TABLA XII

Número de segmentos de asesoramiento en los que se han trabajado cada uno de los contenidos de mejora y tareas de asesoramiento durante el problema II de asesoramiento, y relación con el grado de mejora en los programas evaluativos de los profesores tras el asesoramiento

Conts. mejora	Mejora (p. 2º)	Mejora (p. 4º)	Tareas de construcción de la colaboración					Tareas de construcción de la mejora				
			1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
6.1	MS	M	5	2 (2)	2 (2)	3 (1)	1 (1)	1 (3)	4 (1)	5 (3)	2	(1)
10.1	M	NM	1 (2)	1 (2)	2 (1)	(1)	2	2 (1)	3 (3)	4 (2)		
13.1	M	M	2 (2)	2 (4)	2 (2)	(3)	1 (1)	2 (3)	2 (6)	3 (4)	1	(1)
17.1	MS	M	3 (2)	5 (1)	4	2 (2)	1 (1)	4 (1)	7 (1)	5 (4)	3 (1)	(1)
17.2	M	NM	3	1 (4)	1 (2)	(1)	3 (1)	(3)	1 (5)	2 (2)	3 (1)	

Conts. mejora: Contenidos de mejora establecidos para el asesoramiento

Mejora (p. 2º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 2º tras el proceso de asesoramiento

Mejora (p. 4º): Mejoras en el programa evaluativo del profesor de 4º tras el proceso de asesoramiento

fases y procedimientos de asesoramiento, y las distintas tareas de construcción de la colaboración y de construcción de las mejoras consideradas en el modelo de análisis empleado. Estos resultados conectan con las aportaciones de algunos trabajos previos, que han señalado la incidencia de los tipos de actividades (o fases) de los procesos de asesoramiento en la efectividad de los mismos para cambiar las prácticas de los profesores (Butler, Novak, Jarvis-Selinger y Beckingham, 2004; Ponte, Ax, Beijaard y Wubbels, 2004), o la importancia de que las tareas de asesoramiento atiendan tanto al contenido como al proceso del asesoramiento (Black y William, 2003).

Estudios posteriores, sobre nuevos y diversos procesos de asesoramiento, y eventualmente con diseños metodológicos que incluyan un mayor control de los resultados (por ejemplo, mediante el uso de grupos control) deberán ser los encargados de confirmar, matizar o rebatir esta evidencia inicial. Sólo la aplicación reiterada del modelo en otros casos, y la puesta en relación de los resultados obtenidos, podrá permitir confirmar, matizar o rebatir la pertinencia de los niveles de análisis propuestos y de las fases, procedimientos y tareas de asesoramiento formulados, así como introducir los ajustes y modificaciones pertinentes en el modelo de análisis. En particular, nuevos estudios podrán ofrecer evidencia adicional de si la mayor mejora de determinados contenidos después del asesoramiento se debe, como entendemos, al hecho de que se trabajen de manera sistemática mediante el conjunto de procedimientos, fases y tareas propuestos, o si se explica simplemente por la mayor intensidad y tiempo de trabajo que han tenido en el asesoramiento. Entendemos que los datos de que disponemos no permiten cerrar de manera definitiva la discusión a este respecto. Sí que señalan, con todo, en apoyo cuando menos parcial de nuestra interpretación en este momento, que en determinados procedimientos, fases o tareas, hay contenidos que se trabajan puntualmente con mayor intensidad o presencia que los que luego muestran una mayor mejora; de ahí que lo relevante, en nuestra interpretación, no sea simplemente la intensidad con que se trabaja un contenido, sino el hecho de que se trabaje siguiendo las distintas fases, procedimientos y tareas propuestos.

Si estudios posteriores permitieran acumular nuevas evidencias favorables, el modelo propuesto podría constituirse en un instrumento útil para avanzar en la

dirección programática señalada por Shulte y Osborne (2003) cuando plantean la necesidad de vincular las características colaborativas de los procesos de asesoramiento con su incidencia en las prácticas de que se ocupan. El carácter necesariamente colaborativo que el proceso de asesoramiento tiene en las fases, procedimientos y tareas de asesoramiento que hemos propuesto, y la concreción que estas fases, procedimientos y tareas conllevan del carácter colaborativo del asesoramiento justifican esta utilidad potencial. Para profundizar en este aspecto, con todo, será probablemente necesaria la búsqueda de unidades de análisis más finas que las utilizadas en este estudio, que ayuden a especificar en detalle cómo operan las distintas fases, procedimientos y tareas de asesoramiento, y qué elementos concretos del proceso son más directamente responsables de las mejoras en la práctica de los profesores. En este sentido, una aproximación analítica más bien molar como la que hemos propuesto resulta, a nuestro juicio, complementaria con aproximaciones analíticas más finas como las planteadas previamente en trabajos como los de García *et al.* (2003) o Sánchez (2000). En efecto, el primer tipo de aproximación puede contribuir a establecer la importancia de determinadas fases, procedimientos y tareas de asesoramiento para facilitar, desde una aproximación de carácter colaborativo, cambios concretos que supongan mejoras en las prácticas del profesorado; por su parte, la segunda resultará decisiva para poder determinar qué componentes de esas fases, procedimientos y tareas son más directamente responsables de esos cambios, y cuáles son los mecanismos a través de los cuales la colaboración puede concretarse y esos componentes inciden de manera específica en los cambios de las prácticas (y eventualmente de las representaciones sobre la práctica) de los profesores.

De modo similar, la acumulación de nueva evidencia coincidente con nuestros resultados podría aportar elementos de interés, desde la perspectiva del análisis de la práctica asesora, para profundizar las propuestas y planteamientos de una perspectiva educacional constructivista de asesoramiento psicopedagógico, ayudando a superar el hiato que, de acuerdo con algunos autores (Sánchez y García, 2005), puede darse entre las propuestas que desde este modelo se plantean sobre lo que los asesores psicopedagógicos deben hacer y nuestro conocimiento de lo que realmente hacen en el desarrollo de su práctica asesora. En este intento, nuestro trabajo pretende sumarse, desde sus características particulares, a algunos instrumentos y procedimientos, propuestos en los últimos años por algunos autores que comparten una visión del proceso de asesoramiento psicopedagógico de carácter constructivista y colaborativo, que pueden emplearse para el análisis de la práctica asesora (de la Oliva *et al.*, 2005; García, Sánchez y Rosales, 2003; Monereo y Castelló, 2004; Sánchez, 2000), siendo su aportación específica el intento de describir y caracterizar una cierta "arquitectura global" (de entre las diversas posibles) presente en algunos procesos de asesoramiento capaces de producir cambios en las prácticas de los profesores.

Por último, y más allá de las cuestiones que acabamos de señalar, relacionadas con la hipótesis principal de nuestro estudio, los resultados obtenidos plantean, a nuestro juicio, algunos interrogantes adicionales que consideramos también de interés para investigaciones posteriores. De entre ellos, destacaremos dos. El primero tiene que ver con la diferencia de mejora que se observa, tras el asesoramiento, entre los programas evaluativos de los profesores estudiados y las decisiones acreditativas que forman parte de estos programas. El hecho de que las decisiones acreditativas alcancen, en nuestros resultados, un grado de mejora más bajo que otros componentes del programa evaluativo, resulta coherente con la tensión entre las funciones pedagógica y social de la evaluación que señalábamos en la Introducción, y coincide con algunos datos y propuestas de autores que han explorado esta tensión (Black y William, 1998; Hargreaves, Earl y Sch-

midt, 2002). A este respecto, la forma en que, en nuestros resultados, se vincula la concreción del proceso de asesoramiento con las mejoras desarrolladas por los profesores tras dicho proceso, nos lleva a sugerir que el establecimiento consensuado entre asesor y profesores de contenidos de mejora más explícitamente relacionados con los aspectos acreditativos de la evaluación, que luego se trataran mediante los procedimientos, fases y tareas de asesoramiento pertinentes, podría ser una vía para apoyar y promover cambios más significativos en estos aspectos de la práctica evaluativa.

El segundo aspecto abierto a investigaciones posteriores que queremos destacar es el relacionado con las diferencias entre los dos profesores analizados en las mejoras finalmente incorporadas a su práctica. A este respecto, entendemos que nuestros resultados sugieren también algunos elementos posibles que pueden explorarse en futuros trabajos. Es el caso, por un lado, de la importancia de la toma en consideración de la diversidad de puntos de partida de los profesores en la primera de las fases del proceso de asesoramiento, la fase de análisis y negociación de la demanda y de definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento, y en los procedimientos básicos de asesoramiento que la componen; y por otro, de la necesidad de refinar la concreción de los contenidos de mejora en el proceso de asesoramiento, atendiendo a la diversidad posible de formas y niveles en que pueden concretarse.

## Referencias

- AINSCOW, M., BEREFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. & WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- BLACK, P. J. & WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5 (1), 7-73.
- BLACK, P. J. & WILIAM, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623-637.
- BUTLER, D. H., NOVAK, H., JARVIS-SELINGER, S. & BECKINGHAM, B. (2004). *Teaching and Teacher Education*, 20 (5), 435-455.
- COLL, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- COLL, C., BARBERÁ, E. & ONRUBIA, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & ROCHERA M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COLL, C. & MARTÍN, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. & VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento a examen* (pp. 55-67). Barcelona: Graó.
- GARCÍA, J. R., ROSALES, J. & SÁNCHEZ, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15 (2), 129-148.
- GARCÍA, J. R., & SÁNCHEZ, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- GUARRO, A. (2001). Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 203-226). Barcelona: Octaedro. – EUB.
- HARLEN, W. (2004). *A systematic review of the evidence of reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes. Research Evidence in Education Library*. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Consultado el 26 de agosto de 2007 en: [http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review\\_groups/assessment/assessment\\_protocol4.pdf](http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/assessment/assessment_protocol4.pdf)
- HARGREAVES, A., EARL, L. & SCHMIDT, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 69-95.
- LAGO, J. R. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la ESO, y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona. Consultado el 22 de enero de 2008 en: <http://www.tesisenxarxa.net/>
- LE FEVRE, D. & RICHARDSON, V. (2002). Staff development in early reading intervention programs: the facilitator. *Teaching and Teacher Education*, 18, 483-500.
- MONEREO, C. & CASTELÓ, M. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En A. Badia, T. Mauri & C. Monereo (Eds.), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp. 72-99). Barcelona: Editorial UOC.
- MONEREO, C. & SOLE, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivista: dimensiones críticas. En C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.

- ONRUBIA, J., LAGO, J. R. & PITTARQUE, I. (1996). Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica. En C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 257-284). Madrid: Alianza.
- PÉREZ CABANÍ, M. L. & CARRETERO, M. R. (2003). Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica. En C. Monereo (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 2, pp. 79-116). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- PONTE, P., AX, J., BEIJARD, D. & WUBBELS, D. T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571-588.
- PORLAN, R. & RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diáclata.
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E. & GARCÍA, J. R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento cooperativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento a examen* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E. & OCHOA DE ALDA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuestas para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- SCHIFTER, D. & LESTER, J. B. (2002). *Active facilitation: What do facilitators need to know and how might they learn it?* National Science Foundation: Arlington. VA. Consultado el 28 de febrero de 2008 en: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/96/35.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/96/35.pdf)
- SCHULTE, A. C. & OSBORNE, S. S. (2003). When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (2), 109-138.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori - ICE Universidad de Barcelona.
- WILLIAM, D. & BLACK, P. J. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22 (5), 537-548.
- WILLIAM D., LEE, C., HARRISON, C. H. & BLACK, P. J. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11, 1, 49-65.
- WOLF, D., BIXBY, J., GLENN, J. & GARDNER, H. (1991). To use their minds well: integrating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.